

**Universidade Federal do Rio de Janeiro
Instituto de História**

Clara Marques Souza

O “Sócrates de Caracas”: A concepção de República defendida no projeto de educação popular de Simón Rodríguez (1826-1849)

Rio de Janeiro
2018

O “Sócrates de Caracas”: A concepção de República defendida no projeto de educação popular de Simón Rodríguez (1826-1849)

Monografia apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte das exigências para a obtenção do título de Bacharel em História.

Rio de Janeiro, 06 de dezembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando Luiz Vale Castro
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Alessandra Gonzalez de Carvalho Seixlack
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Juliana Beatriz Almeida de Souza
Universidade Federal do Rio de Janeiro

FICHA CATALOGRÁFICA

Souza, Clara Marques

O “Sócrates de Caracas”: A concepção de República defendida no projeto de educação popular de Simón Rodríguez (1826-1849) / Clara Marques Souza. -- Rio de Janeiro, 2018. 42 f.

Orientador: Fernando Luiz Vale Castro. Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Bacharel em História, 2018.

1. História da América 2. Simón Rodríguez. 3. Educação popular 4. República 5. América Hispânica

I. Castro, Fernando Luiz Vale, orientador. II. Título.

Para minha avó Nilda.

Agradecimentos

A conclusão deste trabalho é, sobretudo, a concretização de um caminho de muitos receios, incertezas e sonhos, cujo fio condutor sempre foi o desejo de me tornar professora de História. Assim, os agradecimentos a seguir são, antes do mais, o reconhecimento de que essa trajetória, toda ela, nunca seria possível sem o acolhimento, o amor e o ensinamento de tanta gente de bom coração que, por sorte ou desejo divino, tem me cercado até aqui.

Agradeço primeiramente, é claro, à força sobrenatural e divina materializada na minha mãe, Rosa. Por ser a mulher mais íntegra que eu conheço, por pedir sempre aos céus por mim e por nunca ter duvidado, muito obrigada.

Agradeço também ao meu pai Anselmo, por ser a pessoa mais engraçada que já conheci e por aquela manhã em que comemos tangerina na Kombi, cuja memória tem me movido a seguir em frente apesar de toda a saudade. Ao meu pai Maurício, por ter me escolhido e por ficar sempre ao meu lado e confiar em todas as minhas escolhas. A todos os três, é claro, por todo o suporte financeiro ao longo destes muitos anos. Nosso amor é o maior do mundo.

À minha avó Nilda, porque antes de ser professora, sou cozinheira, frequentadora assídua de feira e também tagarela. Aos meus irmãos Eduarda, Daniel e Vinícius, por terem sido a melhor escola de caráter que eu poderia frequentar na vida e por lotarem o meu Maracanã em todo santo jogo. À minha madrasta, Edna, pela maior demonstração de força que já pude conhecer. À Manu, minha prima, cuja alegria nunca me deixou esmorecer.

Aos meus irmãos Tainá e Tauan, por toda a compreensão, carinho e afeto ao longo de nossa nem tão breve trajetória de amizade. Ao meu tio Marcelo, por nunca hesitar em me ajudar; aos meus padrinhos, Dinda e Djalmo, por todos os conselhos nos almoços de família; aos meus tios Cacilda e Sérgio por toda oração e torcida. Ao meu avô Marques, por ter me ensinado que nenhuma dureza é só dureza. À minha prima Ana Clara, pela ternura e companheirismo que me acolhem cotidianamente.

Ao meu companheiro, Rafa, por todo amor, carinho e companheirismo que permeiam nossa relação. Por ter acreditado em mim quando nem eu acreditava, por ser meu melhor amigo e por me ajudar a segurar a onda quando as coisas ficam difíceis. Te amo o quanto você puder imaginar e mais um tanto. Ao Billy, por ser o indivíduo com quem mais passo tempo de uns meses para cá.

Agradeço, ainda, a todos os meus amigos, cujo apoio me sustentou ao longo desses quase cinco anos. À Paloma Loureiro, por me achar a pessoa mais inteligente do mundo; ao Ygor Martins, por todos os conselhos acadêmicos e de vida; ao Raphael, por me ensinar o valor da luta por um mundo mais justo. À Carina, à Marina e ao Guilherme, por me acompanharem sempre com atenção e carinho; à Larissa, pelo conforto que seu abraço significa, à Isadora, por ser a pessoa que me acalma em todos os momentos de preocupação.

Ao Lucas, sem quem essa trajetória jamais teria sido possível. Obrigada por ter confiado no meu potencial e por não ter arredado o pé quando a vida ficou dura para mim. Ao Erick, por ser a pessoa mais divertida que conheço e ao mesmo tempo aquela com quem sempre posso contar. Ao Tarik, por todos os almoços, conselhos e por me ajudar a resolver todos os perrengues; brigaria com você no trem outras mil vezes só para ter, de novo, a chance de conhecer alguém tão incrível como você. Ao João, por todos os abraços, sucos e conversas fraternas nos corredores do IFCS.

À Juliana, à Mônica e à Caroline por, de maneiras diferentes, terem vivido comigo – literalmente – todas as dificuldades e incertezas desta trajetória. Juliana, não sei o que seria sem você e falo sério.

À minha casa, em todas as suas gerações: às Júlias e à Pérola por serem o meu refúgio, à Victória por ser a única pessoa com quem divido a coisa mais importante da minha vida – a cozinha –, à Suelen por ser alguém com quem posso dividir todas as preocupações, à Maíra por me ensinar a viver a vida com mais leveza, à Ileana por toda a sensibilidade e carinho. A todos os agregados, pelos momentos mais divertidos da minha vida.

Ao meu amigo Bernardo por todas as cervejinhas, revisões de trabalho e verdades ditas; ao Pedro por encarar o maior perrengue da graduação comigo, à Duda José por me incentivar a ser sempre mais; à Ingrid Gouvêa pelas orações e torcida.

Agradeço também, é claro, aos meus alunos do Colégio AZ, do Colégio MOPI e do Pré-Vestibular Popular +Nós, que são, antes do mais, as pessoas responsáveis pela minha formação. Agradeço também a essas instituições, minhas coordenações e meus colegas por toda a confiança no meu trabalho e futuro profissional. Aos amigos que fiz, como Karina, Mayara, Beatriz, Gabriel, Bruno, Camila, Nathalia, Isabela, Luiz Cláudio, Renata e Sandra, por serem muito mais que colegas de trabalho e torcerem por mim de forma tão verdadeira e afetuosa.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a todos aqueles que me inspiraram pessoal e profissionalmente. Ao meu professor de História do ensino médio, Affonso, por me fazer querer ser historiadora para me tornar entusiasmada como ele.

Ao meu orientador, Fernando, para quem não tenho palavras para agradecer: pela orientação neste trabalho, por não me deixar entrar em desespero, por acreditar em mim e por ser tão humano. Você não é só o maior orientador do mundo, como costuma brincar, mas o melhor, e é, sobretudo, um grande amigo e minha maior inspiração.

À Alessandra Seixlack e Juliana Beatriz, que foram também minhas professoras, por aceitarem avaliar este trabalho e por me mostrarem que podemos e devemos ocupar todos os espaços. E, é claro, à Universidade Federal do Rio de Janeiro por ser a mais controversa e amada do Brasil.

Nada disso seria possível se não fosse por cada um de vocês. Obrigada, obrigada, obrigada.

Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar, da perspectiva da História Intelectual, o conceito de república presente no projeto de educação de Simón Rodríguez (1771-1854), entre 1826 e 1849. Para isso, mobilizamos as obras *Sociedades Americanas en 1828* (1841), *Luces y Virtudes Sociales* (1834) e *Extracto Sucinto de mi obra sobre la educación republicana* (1849), situando tais obras no conturbado contexto político das Independências Hispano-americanas. Para a compreensão da relação entre texto e contexto, assim, discutiremos não apenas as contribuições teóricas de Simón Rodríguez, mas sua trajetória, sua relação com Simón Bolívar, as disputas na emergência do regime republicano na América Hispânica e a forma como a obra de Rodríguez defende, por meio de discussões sobre projeto de educação, uma ideia de República incompatível com aquela levada a cabo pela elite *criolla*.

Palavras-chave: Simón Rodríguez; Educação Popular; República; América Hispânica.

Abstract

This study sought to analyse, in Intellectual History's perspective, the Republic concept present on the educational project of Simón Rodríguez (1771-1854), between 1826 and 1849. For this, we mobilize the works *Sociedades Americanas en 1828* (1841), *Luces y Virtudes Sociales* (1834) and *Extracto Sucinto de mi obra sobre la educación republicana* (1849), placing them in the troubled political context of the Independence of Hispanic America. To understand the relationship between text and context, we will discuss not only Simón Rodríguez's theoretical contributions, but his trajectory, his relationship with Simón Bolívar, the disputes of emergence of the republican regime in Hispanic America, and the way in which Rodríguez's work defends, through discussions about an educational project, an idea of Republic incompatible with that applied by the Creole elite.

Keywords: Simón Rodríguez; Popular Education; Republic; Hispanic America.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: O “SÓCRATES DE CARACAS”	13
CAPÍTULO 2: A INDEPENDÊNCIA: ESTADO, NAÇÃO E REPÚBLICA	20
CAPÍTULO 3: REPÚBLICA DO <i>PUEBLO</i>, EDUCAÇÃO DO <i>PUEBLO</i>	28
CONCLUSÃO	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41

Introdução

O presente trabalho busca analisar o projeto de educação americana expresso na obra de Simón Rodríguez (1771-1854), entre 1826 e 1849, com ênfase em sua relação com a defesa de uma concepção particular de República. Considerado por alguns autores como uma das propostas originais de uma educação popular e democrática pensada para a realidade sul-americana, o projeto de Rodríguez marcou o debate sobre concepções pedagógicas que florescia à época.

Elaboradas ao longo das primeiras décadas do século XIX, suas propostas para a educação americana estão inseridas na dinâmica histórica de consolidação dos Estados americanos após a independência da América Hispânica, num contexto de profunda crise do Antigo Regime.

Nesse sentido, as Independências estão inseridas em um processo amplo: uma “Revolução Hispânica” de duas frentes, uma na metrópole e outra na colônia, que assiste o triunfo dos ideais liberalizantes e, no segundo caso, das elites *criollas* insatisfeitas com o domínio colonial¹.

Representam, portanto, a partir do ideal liberalizante, um questionamento profundo à Monarquia, cujo ponto de inflexão se concentra entre 1808 e 1810, culminando na formação das Juntas Governativas na América Hispânica em 1810. É essa a brecha que a elite *criolla* encontra para empreender seu projeto de descolamento das imposições coloniais espanholas, que se concretiza com a vitória dos patriotas sobre os realistas nas chamadas Guerras de Independência².

Essa concretização da vitória dos patriotas sobre os realistas se dá, portanto, não apenas como a vitória da elite *criolla* que almejava a independência sobre o domínio colonial, mas como o triunfo da opção americana pelo regime republicano. Como se discutirá neste trabalho, esse processo marca uma transformação que altera profundamente a cultura política sul-americana, caracterizando-se como um processo de mudança sistêmica cujos ideais estariam baseados no pensamento ilustrado, na defesa da liberdade e, sobretudo, na crítica severa à tirania.

¹ GUERRA, François-Xavier. Identidades e independencia: la excepción americana. *Cuadernos de História Latinoamericana* 2. Agosto, 1994. p. 1-31

² GUERRA, François-Xavier. *Modernidad e independencias: ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. Madrid: Editorial Mapfre, 1992. pp. 114-115

Simón Rodríguez, professor e posteriormente amigo de Bolívar, compreendia seu projeto de educação, sobretudo, como uma concepção política de defesa da República. Sua defesa, no entanto, era construída a partir da crítica aos Estados sul-americanos à época. Rodríguez apresentava, nesse sentido, fortes críticas e observações a respeito da desigualdade social que, para ele, prejudicavam a coesão político-social dessas Repúblicas recém-estabelecidas. Disputava, portanto, o conceito, demonstrando que a noção de “República” à época não era um consenso, mas fruto de uma série de negociações que perpassavam não apenas as instituições políticas oficiais mas a produção intelectual, como a de Rodríguez.

Por meio do exame de três de suas obras, sendo elas *Sociedades Americanas en 1828*, cuja versão completa foi publicada em 1841, *Luces y Virtudes Sociales*, de 1834, e *Extracto Sucinto de mi obra sobre la educación republicana*, de 1849, pretende-se compreender que concepção de República permeou o pensamento político do intelectual e de que forma tal concepção influenciou no seu projeto pedagógico. Para isso, mobilizaremos o arcabouço teórico-metodológico oferecido pelo Contextualismo Linguístico da Escola de Cambridge, com autores como John Pocock³ e Quentin Skinner⁴, que se volta à relação entre texto e contexto histórico, na qual toda produção intelectual se insere. O texto, assim, estabelece um diálogo com a dinâmica social, não podendo ser compreendido sem que esse aspecto seja levado em conta.

Busca-se, portanto, investigar quais são e de que forma são expressas na obra do educador as premissas fundamentais, para ele, de um regime republicano, compreendendo seus desdobramentos pragmáticos, ou seja, sua relação com questões como o trabalho, tensões raciais e representação política. Além disso, pretende-se discutir de que forma, embora tivesse forte ligação com Bolívar e um lugar social de prestígio e uma proximidade óbvia com as elites *criollas*, o educador se afastava do ideal de República que triunfou nos Estados sul-americanos sob a liderança dessas mesmas elites.

Tal análise será realizada compreendendo a obra de Rodríguez como uma elaboração que tem o objetivo de produzir um determinado sentido nessa sociedade: sua crítica, seu projeto pedagógico e suas constatações têm, portanto, um lugar voltado à intervenção nas sociedades em que o educador deseja ser um construtor ativo.

³ POCOCK, John Greville Agard. *Linguagens do Ideário Político*. São Paulo: EDUSP, 2003.

⁴ SKINNER, Quentin. *Visões da política*. Miraflores: Difel, 2005.

Fracassa, de certo modo, carecendo de apoio político e financeiro para o empreendimento de seus projetos. Sua derrota, no entanto, é uma questão de perspectiva: se não saiu do papel por um lado, permaneceu no papel por outro, constituindo um objeto de pesquisa extremamente instigante e fundamental perante questões ainda atuais, ligadas ao papel da educação nas sociedades, a que tipo de república tem-se forjado nos territórios que já foram a América Hispânica e, sobretudo, quais são os valores até hoje hegemônicos de liberdade. O presente trabalho se debruçará, portanto, sobre essas questões e seus principais desdobramentos, com a consciência de que os elementos apresentados por Rodríguez se demonstram, hoje, mais atuais e pertinentes do que nunca.

Capítulo 1: “O Sócrates de Caracas”

Simón Rodríguez, ou “o Sócrates de Caracas”, como certa vez fora chamado por Simón Bolívar⁵, nasceu na Venezuela, em Caracas, no mês de outubro. O ano de seu nascimento não é um consenso entre pesquisadores, com informações que oscilam entre o ano de 1769 e 1771. Adotado por Rosalia Rodriguez, Simón sempre foi notado por sua inteligência⁶ e, assim como seu irmão Cayetano Carreño, foi educado por seu tio, o Padre Rodriguez, de intelectualidade notável. É com o Padre Rodriguez que Simón passa a dominar as línguas e, sobretudo, ganha contato com um vasto acervo bibliográfico. A formação ao longo desses anos lhe permite que, em 1791, ainda bem jovem, Rodriguez receba o título de Professor, concebido pelo Cabildo de Caracas.⁷

Passa a comandar, em seguida, a Escola de Primeiras Letras⁸, para a qual elabora propostas de reformulação já em 1794. Nesse ano, Rodriguez, um intelectual que se tornara extremamente crítico por sua leitura e prática docente⁹, torna público ao entregar ao cabildo de Caracas um planejamento reformista intitulado *Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento*. Como o título sintetiza, o professor buscava apontar deficiências constatadas na escola de primeiras letras de Caracas e discutir formas de reformulá-la, do ponto de vista pedagógico, para construir um novo modelo de instituição escolar.

No documento, Rodriguez discute aspectos ligados a práticas docentes, impressões a respeito da comunidade escolar e formação de professores.¹⁰ Já naquele momento, o educador demonstrava preocupação ímpar com a transformação da escolarização venezuelana, objetivo ao qual dedicou todo o conjunto da sua obra político-intelectual.

No documento, Simón esclarece algumas de suas insatisfações com o sistema escolar venezuelano, revelados na dinâmica cotidiana das escolas de primeiras letras de Caracas. O

⁵ Carta de Bolívar a Santander, de Pallasca, 8 de dezembro de 1823. In: *Cartas*, p. 117. Apud KOHAN, Walter. *O mestre inventor. Relatos de um viajante educador*. São Paulo: Autêntica, 2015. p. 18.

⁶ TARASCONI, Fábio. *As ideias de Simón Rodriguez: a “educação social” republicana à época de formação dos Estados Nacionais Hispano-americanos*. Dissertação: Mestrado em História Social. Rio de Janeiro, UNIRIO, 2015. p. 21.

⁷ KOHAN, Walter. *Ibid.* p. 40-41

⁸ *Idem.*

⁹ PRADO, Maria Ligia Coelho. Simón Rodriguez: mestre de primeiras letras e as ideias sem fronteiras. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMAN Jr., Moisés (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 199.

¹⁰ *Idem.* p. 205

professor aponta uma série de deficiências, como a escassez das escolas. Essa escassez não se refere, no entanto, apenas a uma insuficiência material de recursos, mas a um esvaziamento do interesse pelas escolas e pela educação¹¹

Além disso, aponta lacunas nos métodos pedagógicos aplicados que, de acordo com o professor, eram tributárias da falta de preocupação com o exercício da profissão docente e, conseqüentemente, a má-formação desses agentes profissionais.¹² Como aponta Fábio Tarasconi, ao destacar esses elementos, a preocupação de Rodríguez poderia ser justamente acusar como “a tarefa de instruir crianças não é tão simples quanto se imagina”. Essa imaginação, para Rodríguez, dava subsídio para que pessoas se tornassem educadores sem a capacitação adequada para tal exercício¹³.

Rodríguez destaca, ainda, que a exclusão de negros e pardos da escolarização refletia numa perda direta de qualidade e produtividade no trabalho exercido por esses grupos, o que configurava um desafio a ser superado do ponto de vista da sua instrução¹⁴. Diante da constatação desses elementos que Rodríguez aponta como deficitários no sistema escolar, o professor indica, no documento, caminhos que podem ser tomados para a resolução dessas questões.

A referência para suas propostas são as *Reales Escuelas de Madrid*, cuja reforma do início do século serviu como base para as propostas de mudança apresentadas pelo educador ao cabildo de Caracas. Destacava, ainda, a importância da iniciativa de grupos pertencentes à “mais distinta classe”¹⁵ e do Estado no suporte à transformação da educação espanhola¹⁶.

Nesse sentido, apresentados os problemas e sua referência para o ideal reformista, Rodríguez apresenta propostas como a indicação de reuniões frequentes do corpo docente como parte fundamental do método pedagógico, a ampliação do número de escolas, a elaboração de constituições que sistematizem a comunidade escolar, o rigor disciplinar e, por

¹¹ TARASCONI, Fábio. *Ibid.* p. 30

¹² *Ide*

¹³ TARASCONI, Fábio. *Ibid.* p. 32

¹⁴ TARASCONI, Fábio. *Ibid.* p. 31

¹⁵ RODRÍGUEZ, Simón. Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento” (1794). Em: RODRÍGUEZ, Simón. Escritos de Simón Rodríguez. Compilación y estudio bibliográfico por Pedro Grases. Prólogo por Arturo Uslar Pietri. Caracas: Imprenta Nacional, 1954. Tomo I. pp. 5-27 *Apud* TARASCONI, Fábio. *Ibid.* p. 33.

¹⁶ TARASCONI, Fábio. *Ibid.* p. 33.

fim, a integração de pardos e morenos à escolarização¹⁷. Essa integração, no entanto, não seria realizado nas escolas já existentes, mas na construção de escolas voltadas a pardos e morenos, ao mesmo tempo em que o próprio documento reforçava que, nas escolas existentes, somente as crianças brancas deveriam ser admitidas. Além disso, embora afirmasse que os pardos e morenos tinham direito à educação e destacar que suas instituições escolares deveriam ser administradas pelos mesmos diretores das outras escolas, não estabelecia diretrizes específicas para a formação dessas instituições¹⁸.

De todo modo, o argumento de que o direito à escolarização deveria ser partilhado por brancos, como pardos e morenos era presente e parece ter sido tributária, como aponta Tarasconi, de uma elaboração estabelecida a partir dos ideais apresentados pelo Conde de Carrabús, reformador espanhol que defendia uma concepção de educação voltada a todos, independentemente do grupo social. Também é uma importante referência Pedro Rodriguez de Campomanes, que destacou a importância da escolarização dos trabalhadores para a ampliação da produtividade e sua assimilação a valores civis, religiosos e cívicos partilhados pela sociedade e por suas instituições¹⁹.

Outra influência notável atribuída às elaborações de Rodríguez é Jean-Jacques Rousseau e tal relação ocupa, para Maximiliano Durán, um consenso que, embora esteja presente em muitos trabalhos a respeito da vida e obra de Rodríguez, é, de certo, questionável em diversos aspectos²⁰. Segundo Durán, essa relação se identifica, muitas vezes, sem a devida verificação, uma vez que Rodríguez se adequa a todas as características pré-estabelecidas que deveria ter um “novo Rousseau”, uma vez que Rodríguez era “filósofo, livre pensador e revolucionário”²¹.

Vale lembrar que o próprio caráter revolucionário mobilizado para categorizar a posição política de Rodríguez é discutível nesse documento de 1794, uma vez que, se apresentava comportamento reformista com relação a aspectos econômicos e teve, como veremos adiante neste trabalho, um comportamento fundamental no solapamento dos laços colonialistas, foi “moderado em relação à manutenção de seu ordenamento social, cultural e

¹⁷ TARASCONI, Fábio. *Ibid.* p. 34-35.

¹⁸ KOHAN, Walter. *Ibid.* p. 45

¹⁹ TARASCONI, Fábio. *Ibid.* p. 35-36.

²⁰ DURÁN, Maximiliano. La supuesta influencia de Rousseau en el pensamiento de Simón Rodríguez: la ‘tesis del Emilio’. *Iberoamerica, Revista del Instituto iberoamericano de Berlin*, ano XII, nº 42, 2011. p. 9.

²¹ *Idem*

político” no interior de grande parte das dinâmicas sociais em que esteve inserido²², embora tenha se aproximado, anos mais tarde, de uma crítica mais contundente à limitação social do acesso à escolarização, como veremos adiante nesta monografia.

De qualquer forma, o conjunto da obra de Rodríguez apresenta elementos que são comumente relacionados às contribuições rousseauianas por grande parte de seus estudiosos. Para Durán, no entanto, a maior influência no pensamento de Rodríguez é, na verdade, exercida pela ilustração espanhola e não por uma aproximação com Rousseau, especialmente avaliando elementos como o papel concebido para as escolas de primeiras letras, o conceito de educação e a condição social do destinatário da educação.

Aqui, é importante destacar que “*Rousseau, no acuerda en que todas las personas deban acceder a la educación*”²³, diferentemente da proposta-chave de Rodríguez de uma educação que integre diversos grupos sociais à escolarização. Se, para Rousseau, a condição socioeconômica deveria ser levada em conta no conjunto de aspectos necessários ao alunado ideal²⁴, Rodríguez defendia uma educação que, voltada aos mais diversos segmentos sociais, atendesse de forma ampla as necessidades apresentadas pelo Estado com relação à comunidade social, de suas demandas cívicas àquelas ligadas à melhoria contínua da produtividade.

Retomando o documento apresentado em 1794, é fundamental destacar que ele ainda estava muito distante do que se tornariam as elaborações de Dom Simón anos mais tarde, defendendo uma escola que, embora modificada e integrada em diversos grupos sociais, permanecia “elitista e conservadora”²⁵: no limite porque mesmo a integração de diversos grupos à escolarização era concebida sob uma lógica de ampliação da produtividade que favoreceria determinados grupos política e economicamente privilegiados. Como indicado no parágrafo anterior, a concepção de Rodríguez de uma educação que fosse direito de todos repousava, sobretudo, na convicção de que grupos sociais subordinados, quando bem instruídos, atenderiam melhor às exigências determinadas pelo restante da sociedade.

O contato com Bolívar ocorre em 1792 e se reforça quando, à ocasião da morte do avô de Bolívar, Rodríguez assume a responsabilidade de instruí-lo em primeiras letras. Os dois

²² TARASCONI, Fábio. *Ibid.* p. 36.

²³ DURÁN, Maximiliano. *Ibid.* p. 17

²⁴ *Idem.*

²⁵ KOHAN, Walter. *Ibid.* p. 44

desenvolvem uma relação profundamente afetuosa que transcende os limites estabelecidos pela educação escolar e, em 1795, Rodríguez assume a responsabilidade legal por Bolívar, que se instala em sua casa e passa a frequentar as aulas da Escola Pública na qual o professor lecionava. Meses depois, em novembro de 1795, a família de Bolívar que havia confiado a Rodríguez sua tutela legal retoma a guarda do menino, que, no entanto, continua frequentando a Escola na qual seu mestre dava aulas²⁶.

Para Walter Kohan, esse contato foi fundamental na trajetória de ambos e, sem ele, muito dificilmente se tornariam quem foram e são – para as dinâmicas sociais da época e, hoje, para a narrativa histórica –. Para o autor, “fala-se de Rodríguez como o mestre de Bolívar, mais do que se fala de Bolívar como o discípulo de Rodríguez, embora as duas ligações tenham força semelhante”, especialmente na medida em que o contato dos dois influenciou os posicionamentos políticos e os projetos de emancipação política e de construção do Estado Nacional contruídos por ambos – e, certamente e em alguma medida, forjados em conjunto –.²⁷

Em 1797, deixa a Venezuela, movido pela desilusão provocada pelo rechaço de sua proposta de reforma escolar que, em 1795, o fez renunciar à posição de professor de primeiras letras²⁸. Assume, então, o codinome Samuel Robinson, com primeira parada na Jamaica, e segue pelos Estados Unidos e Europa.²⁹ Em 1800, se estabelece na França, onde atua como professor de línguas e onde reencontraria, 4 anos depois, Bolívar. Em 1805, empreenderam uma viagem juntos, rumo à Itália; no ponto final da viagem, em Roma, Bolívar realiza na presença de seu tutor o “Juramento do Monte Sacro”, recuperado diversas vezes às narrativas biográficas do “Libertador”.³⁰ O juramento teria terminado da seguinte maneira:

Juro, diante de você; juro pelo Deus de meus pais; juro por eles; juro pela minha honra e juro pela Pátria, que não darei descanso ao meu braço nem repouso à minha alma, até que tenha rompido as cadeias que nos oprimem por vontade do povo espanhol³¹

É importante destacar que Rodríguez e Bolívar não estavam na Europa no início do século XIX alheios aos ventos intelectuais e políticos naquele tempo e naquele espaço. Estão,

²⁶ KOHAN, Walter. *Ibid.* p. 41-42

²⁷ KOHAN, Walter. *Ibid.* p. 42

²⁸ TARASCONI, Fábio. *Ibid.* p. 37

²⁹ KOHAN, Walter. *Ibid.* p. 47

³⁰ TARASCONI, Fábio. *Ibid.* p. 42

³¹ FREDRIGO, Fabiana de Souza. *Guerras e escritas: a correspondência de Simón Bolívar (1799-1830)*. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 28. *Apud* TARASCONI, Fábio. p. 42

muito pelo contrário, guiados pelas influências dos movimentos de contestação influenciados pelo iluminismo e pelas reivindicações liberais.

É no velho continente que Rodríguez amadurece por quase 30 anos esses questionamentos à decadente ordem, ou seja, o Antigo Regime e seu braço fundamental: o colonialismo. Estabelece um vínculo evidente com as elites *criollas* insurgentes, não apenas pelo seu contato com Bolívar, mas por sua proximidade ideológica e seu profundo conhecimento político a respeito dos movimentos de independência, que o garantem participação na redação de três revistas londrinas na década de 1820: *El Censor Americano* (1820), *La Biblioteca Americana* (1823) e *El Repertório Americano* (1826-1827).³²

Seu retorno à América, em 1823, é, portanto, marcado pelo desejo de contribuição aos movimentos independentistas e, sobretudo, de consolidação do seu papel junto à construção das Repúblicas formadas a partir da América Hispânica. À época, estava estabelecida a Grã-Colômbia, que integrava os territórios que hoje correspondem aos países da Colômbia, Equador, Venezuela e Panamá³³.

O republicano Rodríguez, vale lembrar, é um educador que compreende a transformação das instituições e dos sistemas educacionais como parte de uma mudança mais ampla da sociedade. É sua forma, portanto, de contribuir para a consolidação da transformação do Novo Continente e de um regime inspirado pelas ideologias de caráter liberal com as quais teve amplo contato desde fins do século XVIII. Nesse sentido, os projetos e reflexões elaborados por Simón Rodríguez a respeito da educação e de suas instituições na América recém-independente são, sobretudo, o meio fundamental de uma intervenção política no solapamento das estruturas ruídas do Antigo Regime e do colonialismo moderno.

Chega em Cartagena movido pelo ideal de transformar, por meio de um novo projeto político, a América. Em uma carta para Francisco de Paula Otera 9 anos depois, descreve no que esse desejo consistia, afirmando o seguinte:

Eu deixei a Europa para me encontrar com Bolívar; não para que me protegesse, mas para que fizesse valer minhas ideias a favor da causa. Essas ideias eram e serão

³² TARASCONI, Fábio. *Ibid.* p. 44.

³³ DURÁN, Maximiliano; KOHAN, Walter. Apresentação. In: RODRIGUEZ, Simón. *Inventamos ou erramos?* São Paulo: Autêntica, 2016. p. 6.

sempre: empreender uma educação popular, para dar ser à república imaginária que rola nos livros e nos congressos³⁴

Estabelece, em Bogotá, anos mais tarde, a primeira escola a empreender seu plano: a “Casa de Indústria Pública”, instituição voltada ao aprendizado de ofícios; foi instituída, portanto, para atender grupos tradicionalmente excluídos da escolarização, procurando instruí-los para o trabalho especializado³⁵, o que demonstra uma preocupação de Rodríguez com o estabelecimento de uma instituição cujo público-alvo não fosse aquele ligado às elites socioeconômicas, mas a grupos tradicionalmente excluídos da formação escolar.

A escola não fica aberta por muito tempo, assim como diversos outros empreendimentos escolares do educador. Esbarra não na falta de dedicação a seu projeto, mas em uma elite cujos interesses não se viam em consonância com o projeto de Rodríguez, cuja preocupação era maldizê-lo e tratá-lo como alguém alheio às demandas estabelecidas por sua própria realidade³⁶.

Ao longo de todo esse período, Rodríguez buscou, no entanto, demonstrar estar em consonância com as demandas políticas de uma América recém-independente cujos desafios estavam à mostra e com percalços ligados, fundamentalmente, à construção de um regime político verdadeiramente público. Seu insucesso em consolidar seu projeto institucionalmente, principalmente por conta da falta de apoio do Estado, não o impediu, por outro lado, de formular uma riquíssima obra com inúmeras contribuições reflexivas a respeito da construção de uma Escola verdadeiramente integrada e que não reproduzisse a segregação social no acesso à escolarização.

Essa preocupação se traduz, portanto, na dedicação em elaborar sistematicamente suas propostas. Inicia, em 1828, *Sociedades Americanas en 1828* (publicada ampliada em 1841), publica, em 1834, *Luces y Virtudes Sociales* e, em 1849, já à escanteio do projeto político das elites americanas, publica *Extracto Sucinto de mi obra sobre la Educación Republicana*. Falece 5 anos depois, já adoecido³⁷, sem, no entanto, deixar uma série de elaborações pertinentes ao papel da escolarização e de seus métodos para uma América que, à época e durante grande parte de sua trajetória republicana, buscou construir um novo regime apoiando-se, em muitos aspectos, em velhas práticas.

³⁴ *Idem*

³⁵ KOHAN, Walter. *Ibid.* p. 51-52.

³⁶ DURÁN, Maximiliano; KOHAN, Walter. *Ibid.* p. 7

³⁷ TARASCONI, Fábio. *Ibid.* p. 50-56

Capítulo 2: A Independência: Estado, Nação e República

A obra de Simón Rodríguez, como já apontamos aqui, se inscreve no contexto das Independências Hispano-Americanas, ou seja, a transformação da América Hispânica em Estados autônomos, no século de consolidação do nacionalismo na Europa³⁸ e sua expansão para todo o mundo ocidental. Nos interessa particularmente, aqui, o fato de que as transformações políticas ocorridas nesse período se inscreveram na busca pela consolidação das Repúblicas nas Américas, que, no pensamento moderno, conceituam as experiências da democracia liberal a partir de fins do século XVIII. É importante notar que essa democracia liberal se forja como alternativa ao autoritarismo do Antigo Regime Europeu; representando, assim, a antítese de tudo que o mesmo significava e reivindicando noções como a de liberdade, igualdade e justiça³⁹.

No início do século XIX, as colônias hispano-americanas, que se tornariam, mais tarde, Estados independentes viveram um ponto de inflexão na sua vida política, iniciado com as invasões napoleônicas na Península Ibérica em 1807 e consolidada ao longo do chamado *ano revolucionário*⁴⁰. Essa modificação consiste, fundamentalmente, no enfraquecimento político da Coroa Espanhola: a deposição do rei Fernando VII um ano mais tarde implicou, no caso das colônias do reino, em uma fase de intensa “experimentação política”, para usar as palavras de Maria Elisa Mäder⁴¹. A instabilidade provocada por tais acontecimentos é evidenciada no discurso de Mariano Moreno, “político e jurista atuante no movimento de independência da região do Prata”⁴², que destaca que

Desde que a traiçoeira conduta do Imperador da França arrancou da Espanha o mais amado de seus monarcas, o reino ficou acéfalo, e dissipado o princípio no qual unicamente podiam concentrar-se os verdadeiros direitos de soberania. (...) Fernando VII tinha um reino, mas não podia governá-lo; a monarquia espanhola tinha um rei, mas não podia ser governada por ele; e nesse conflito a nação devia recorrer a si mesma para governar-se, defender-se, salvar-se e recuperar seu monarca⁴³

³⁸ THIESSEN, Anne-Marie. A nação como horizonte. In: **A criação das Identidades Nacionais**. Lisboa: Temas & Debates, 2000, p. 285-325.

³⁹ BOBBIO, Norberto; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Brasília: Editora UNB, 1998. pp. 1108-1109.

⁴⁰ MÄDER, Maria Elisa. Revoluções de Independência na América Hispânica: uma reflexão historiográfica. In: *Revista de História da USP*, nº 159, 2º semestre de 2008. p. 226

⁴¹ Idem

⁴² Idem

⁴³ MORENO, Mariano. Manifiesto de la Junta. *Gazeta de Buenos Aires*, no 19. Jueves 11 de octubre de 1810. In: *Representación de los hacendados y otros escritos*. 1ª Ed., Buenos Aires: Emecé, 1998, p. 159. *APUD* MÄDER, Maria Elisa. *Ibid.* p. 226

A “acefalia” do reino espanhol, como pontuada por Moreno, permitiu às elites *criollas*, insatisfeitas desde as imposições estabelecidas pelas reformas borbônicas, a implantação de projetos que condensavam a sua insatisfação local com a Coroa, bem como a forja de um sentimento crescente de desejo de autonomia político-econômica⁴⁴.

A renúncia imposta pela França ao rei espanhol colocou a monarquia em colapso pois permitiu que a elite criolla, influenciada pela ilustração característica do século XVIII, ocupasse o “vazio” deixado pela ausência do rei. Abriu-se espaço, portanto, para que esses grupos locais, com interesses conflitantes com o domínio colonial, reformulassem a vida política de seus territórios, assumindo as atribuições conferidas à monarquia e estabelecendo, pouco a pouco, um novo vocabulário político na América⁴⁵.

Influenciados pela crítica ao Antigo Regime estabelecida pelo iluminismo, esses grupos passam a debater a implantação de uma Constituição que controle os poderes monárquicos, além de discutir conceitos fundamentais de seu contexto social, como soberania, autonomia, identidade, representação e nação⁴⁶.

O florescimento dessas discussões, provocadas pela deposição do rei espanhol e pela tomada de controle por parte das elites *criollas*, para Maria Elisa Mäder, consistiu na elaboração “de um novo vocabulário político, capazes de fazer nascer uma modernidade política, tanto em termos de ideias como de ações que configurariam uma nova prática política no interior das sociedades coloniais”⁴⁷.

É com base na ideia da emergência de um novo vocabulário, característico de uma modernidade política, que François Xavier-Guerra aponta, na contramão da literatura historiográfica nacionalista, que as transformações político-culturais experimentadas na América naquele contexto fazem parte de uma “Revolução Hispânica”. Para Guerra, portanto, as Independências estão inseridas em um único processo no qual a outra frente teria sido a Revolução Liberal espanhola. A crise da monarquia, portanto, teria aberto brechas para que uma minoria liberal, influenciada pelo pensamento político crítico ao Antigo Regime e

⁴⁴ MÄDER, Maria Elisa. *Ibid.* p. 227

⁴⁵ *Idem*

⁴⁶ *Idem*

⁴⁷ *Idem*

característico da ilustração, empreendesse um projeto de transformação voltado à destituição da monarquia em todos os seus aspectos, inclusive o domínio colonial na América⁴⁸.

O ano revolucionário de 1810, portanto, constituiu um processo transformador em que uma face é a liberalização do Estado espanhol e a outra, em consonância com esse processo, se constitui pelas independências da América Hispânica, cujo caráter revolucionário foi amplamente negado por uma historiografia baseada no conceito moderno de Revolução⁴⁹.

O conceito está baseado, fundamentalmente, na ideia de que processos revolucionários consistem em transformações de caráter estrutural e na conquista de liberdade. Portanto, uma “revolução” em seu sentido moderno implica na completude de um conjunto de mudanças que altera a realidade social de tal modo a ponto de significar uma ruptura histórica e o estabelecimento de um caminho essencialmente novo. Essa ruptura, por sua vez, estaria ligada sempre à noção de liberdade. A ruptura significaria, nesse sentido, a ressignificação da ideia de liberdade, que condensaria a capacidade humana de iniciar, por meio de processos revolucionários, uma trajetória totalmente nova do ponto de vista histórico. Portanto, liberdade e novidade estariam intrinsecamente vinculadas, e, na modernidade “somente onde esse *pathos* de novidade se fizer presente, e onde a novidade estiver relacionada com a ideia de liberdade, é que temos o direito de falar em revolução”⁵⁰.

A literatura baseada nesse ideal moderno de Revolução, que tem Hannah Arendt como uma de seus precursores fundamentais, enfatizava a continuidade do poder político-econômico da elite *criolla* e a manutenção das hierarquias sociais locais⁵¹. Ignorava, no entanto, a ruptura provocada, nas sociedades anteriormente coloniais, de seu vocabulário político, ao tratar esses processos – não apenas as Independências, mas também a Revolução Liberal espanhola, ou seja, a Revolução Hispânica como um todo – como meras mudanças pontuais⁵². Para Guerra,

reduzir estas revoluções a uma série de mudanças institucionais, sociais ou econômicas, deixa de lado o traço mais evidente daquela época: a consciência que

⁴⁸ MÄDER, Maria Elisa. *Ibid.* p. 228

⁴⁹ MÄDER, Maria Elisa. *Ibid.* p. 229

⁵⁰ ARENDT, Hannah. O significado da revolução. In: Da revolução. São Paulo: Ática, 1990. p.

⁵¹ GOUVEIA, Maria de Fátima. Revoluções e independência: notas sobre o conceito e os processos revolucionários na América Espanhola. In: AZEVEDO, Cecília; RAMINELLI, Ronald (org.). História das Américas: novas perspectivas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. p. 276

⁵² MÄDER, Maria Elisa. *Op. Cit.*, p. 229.

têm os autores, e que todas as fontes refletem, de abordar uma nova era, de estar fundando um homem novo, uma nova sociedade e uma nova política⁵³

Assim, as elites *criollas* que capitanearam o processo político de Independência da América Hispânica, como o próprio Simón Bolívar, estavam cômicos de estar vivendo uma era de experimentação política que daria origem à construção de uma sociedade que, no bojo da modernidade política, constituía uma fórmula política e um homem inteiramente novos.

Essa novidade se manifestou de forma estrondosa, como já apontamos, em 1810, ano que marcou movimentos de contestação ao domínio colonial “do México, no vice-reino da Nova Espanha, a Buenos Aires, no vice-reino do Rio da Prata”⁵⁴. Em 1808 e 1809, os chamados “anos cruciais”⁵⁵, maturaram-se as Independências lideradas pela elite *criolla* desejosa não apenas da ruptura com o Antigo Regime como da sua própria inscrição política no paradigma ilustrado daquele período⁵⁶.

Um processo revolucionário, portanto, liderado por agentes conscientes de seu papel transformador e que objetivava alçar os Estados que ali se formavam a um modelo político característico da Europa Ocidental naquele contexto. Não se deu, no entanto, livre de distensões, especialmente considerando os múltiplos segmentos sociais envolvidos nos territórios e os conflitos ocorridos entre patriotas e realistas, esses últimos projetados na perspectiva de retorno à antiga ordem oferecida pelos movimentos de Restauração que culminaram, na Espanha, no retorno de Fernando VII ao trono⁵⁷.

Os patriotas, vitoriosos ao fim das guerras de independência, levam a cabo, desse modo, o processo de consolidação institucional dos Estados recém-independentes, em meio a uma série de disputas entre os projetos distintos das elites *criollas* ali envolvidas e dos demais segmentos sociais existentes.⁵⁸

A consolidação da ideologia dos patriotas sobre os realistas, assim, significava um novo mundo de possibilidades políticas: o experimento, na América, de uma experiência democrática liberal, na qual a concepção de nação muitas vezes se confundia com a ideia de

⁵³ GUERRA, François-Xavier. *Modernidad y Independencias: ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. México: Editorial Mapfre; Fondo de Cultura Económica, 1992. *Apud* MÄDER, Maria Elisa. *Idem*.

⁵⁴ MÄDER, Maria Elisa. *Ibid.* p. 226

⁵⁵ GUERRA, François-Xavier. *Modernidad y Independencias: ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. México: Editorial Mapfre; Fondo de Cultura Económica, 1992. p. 115 *Apud* TARASCONI, Fábio. *Op. Cit.* p. 7

⁵⁶ TARASCONI, Fábio. *Op. Cit.* p. 8

⁵⁷ TARASCONI, Fábio. *Ibid.* pp. 8-9

⁵⁸ TARASCONI, Fábio. *Ibid.* p. 76

república. A construção de uma nação estava, portanto, conceitualmente atrelada à República, e vice-versa, mesmo que ambos os conceitos tivessem múltiplos significados⁵⁹.

Nesse sentido, o desafio da construção de uma identidade coletiva que fornecesse legitimidade para os regimes políticos recém-estabelecidos estava ligado, também, à forja de uma República de valores orientados, desde o princípio, pelos valores ilustrados e pela defesa retórica do bem comum.

Inicia-se, portanto, o processo de acomodação política, social e econômica das Repúblicas recém-instauradas, aspecto comum a todas as independências da América Hispânica, que consolidou uma série de mudanças de longo prazo cujo ponto de partida se concentra nas Revoluções de Independência⁶⁰.

Nos interessa aqui, particularmente, o projeto de Simón Bolívar, cuja proximidade com Rodríguez é memorável, e o processo de formação da Venezuela a partir da luta pela independência da Grã-Colômbia, formada pela união da Venezuela à Nova Granada⁶¹. A obra de Simón Rodríguez, assim, não é um elemento alheio a esse desafio: os Estados recém-independentes da América precisavam consolidar, a partir da emergência dessa nova cultura política que os caracterizou enquanto experiências revolucionárias, suas concepções próprias de noções como Estado, soberania e, é claro, a República.

No que diz respeito ao projeto articulado por Bolívar, é fundamental a sua preocupação em fortalecer, não só política como economicamente, os Estados americanos recém-independentes, o que se expressou no Congresso do Panamá, que se reúne em 1826 no Panamá e reúne representantes “do México, Centroamérica, Grã-Colômbia e Peru, além de observadores da Inglaterra e da Holanda”, com o objetivo anunciado de sustentar a soberania e a independência da América Confederada contra dominações de quaisquer naturezas⁶². Bolívar pretendia, portanto, consolidar uma política externa que impedisse a subordinação da América a quaisquer potências, garantindo a plenitude de sua soberania a partir, inclusive, de um projeto político centralista que uniformizasse nacionalmente a formação desses Estados. O “Libertador” expressa seu projeto ao atribuir, em uma carta para o general Daniel O’Leary em

⁵⁹ SABATO, Hilda. Soberania Popular, Cidadania e Nação na América Hispânica: a experiência republicana no século XIX. Almanack Braziliense [recurso eletrônico] nº 9, São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, maio de 2009. P. 6

⁶⁰ *Idem*

⁶¹ TARASCONI, Fábio. *Op. cit.* p. 74

⁶² TARASCONI, Fábio. *Ibid.* p. 76

1829, uma série de problemas da Colômbia à ausência de uma centralização política que dê coesão aos Estados recém-independentes. No documento, afirma que

o atual governo da Colômbia não é suficiente para ordenar e administrar suas extensas províncias. O centro se encontra muito distante de suas extremidades. Neste trânsito debilita-se a força e a administração central carece de meios proporcionais à atenção de que necessitam suas zonas remotas. Eu observo isso a cada instante. Não há prefeito, não há governador que deixe de se revestir de sua autoridade suprema e, na maior parte das vezes, por necessidades urgentes. Poderia se dizer que cada departamento é um governo diferente do nacional, modificado pelas localidades e pelas circunstâncias particulares do país, ou de caráter pessoal. Tudo isso depende de um todo que não é compacto⁶³

O trecho escrito por Bolívar reflete não apenas suas impressões a respeito dos problemas políticos colombianos e suas causas – que consistiriam, respectivamente, na constatação de uma fraqueza política e de uma falta de coesão causada pela ausência de centralização, um descompasso motivado pela ausência de um todo que fosse compacto –, como evidenciam por que o projeto apresentado por Bolívar não sucedeu, com projetos de formação nacional que se sucederam no desmembramento de diversos Estados Nacionais sem uma articulação política central. Ao apontar que “não há governador, não há prefeito que deixe de se revestir de sua autoridade suprema”, o “libertador” evidencia que as disputas entre diversos grupos políticos e elites distintas em projetos e interesses e, sobretudo, preocupação de demonstrar força política própria nessas distensões, era um impeditivo à centralização política proposta por ele, como de fato o foi. Essas disputas, vale destacar, não apenas consistiram um desafio ao projeto bolivariano para esses Estados recém-independentes, como ao projeto de educação elaborado por Simón Rodríguez, que não logrou êxito e foi isolado pelos grupos que não se sentiam contemplados por seu projeto político-pedagógico.

Além disso, é fundamental compreender as peculiaridades da Venezuela nesse contexto de Independências e consequente formação desses Estados americanos, especialmente no que diz respeito à composição social, uma vez que o contato direto com a realidade venezuelana influenciou fortemente o pensamento e o projeto de Rodríguez. Compreender a sociedade venezuelana é, até certo ponto, compreender as contradições que inflamaram as críticas e propostas de Rodríguez para a educação americana.

⁶³ Carta de Simón Bolívar a Daniel O’Leary. Guayaquil, 13 de setembro de 1829. Em: FREDRIGO, Fabiana de Souza. *Guerras e escritas: a correspondência de Simón Bolívar (1799-1830)*. São Paulo: Editora da UNESP, 2010. p. 120. *Apud* TARASCONI, Fábio. *Ibid.* p. 77

A sociedade venezuelana até a independência se constituía de forma especialmente desigual, estabelecida a partir de hierarquias consolidadas racial, econômica e socialmente⁶⁴. Esse elemento é fundamentalmente importante considerando que Rodríguez elabora um projeto em que um dos aspectos fundamentais consiste, justamente, na crítica à segregação racial e na defesa de uma escolarização que integre diversos grupos sociais na promoção do desenvolvimento nacional.

A formação do Estado venezuelano, portanto, encarava o desafio da construção de uma identidade política que desse conta dessa pluralidade e das disputas de projetos daí advindas. A compreensão desse aspecto é importante pois permite compreender que a elite *criolla* não era a única com interesses e, inclusive, precisou mediar com diversos grupos a garantia dos seus interesses, muitas vezes abrindo mão de seu projeto ideal de poder. Isso não significa, no entanto, que o projeto não teve vencedores. A elite *criolla* garantiu a liderança no processo; no entanto, para garantir o apoio de grupos populares, precisou oferecer uma série de medidas que não estavam previstas originalmente no projeto crioulo para garantir a coesão desses grupos ao projeto republicano – que, como tinha sido pensado *a priori*, não lhes interessava –. A busca de coesão com os grupos pardos, excluídos dos grandes salões onde a cúpula política pensava a construção de seu projeto de poder, era estimulada por motivos de dupla ordem. Por um lado, compreendiam o seu valor na luta pela autonomia e, por outro, temiam que conquistassem o poder por qualquer via que não fosse aquela liderada pelas elites⁶⁵. Os *criollos* temiam, como Bolívar, “a “pardocracia”, assim como uma explosão social decorrente da carência de recursos materiais ou pelo fomento de antigos ódios por parte dos grupos sociais menos favorecidos em relação aos grupos *criollos*, seus superiores na ordem colonial”⁶⁶.

Assim, Bolívar defendia um regime que garantisse algumas medidas em favor das camadas populares, pardas, marcadas racial e socialmente pela exclusão na Venezuela. Suas razões, no entanto, eram múltiplas e menos idealizadas que aquelas expressas em seus discursos inflamados em favor da formação de uma República que integrasse, de fato, as populações de forma digna, empregando os “mecanismos necessários para nivelar as

⁶⁴ QUINTERO, Inês. A independência da Venezuela: resultados políticos e alcances sociais. In: Revoluções de independências e nacionalismos nas Américas. Vol. 3: Nova Granada, Venezuela e Cuba. São Paulo: Paz e Terra, 2009. p. 117.

⁶⁵ TARASCONI, Fábio. *Op. cit.* p. 70-71

⁶⁶ *Idem*

desigualdades que a sociedade produz”⁶⁷, diferentemente daquilo que faria – e tinha feito até então – a monarquia espanhola. Ora, o regime defendido publicamente se chocaria com os privilégios e a desigualdade e formulou, portanto, baseado neste ideal, uma defesa política da construção de uma *coisa* que fosse, de fato, *pública*, correspondente à etimologia deste regime que caracterizou os Estados americanos, com exceção do Brasil, a partir das independências. Isso fica muito claro quando percebemos que Bolívar defendia que

um governo republicano foi, é e deve ser o da Venezuela; suas bases devem ser a soberania do povo: a divisão dos poderes, a liberdade civil, a proscricção da escravidão, a abolição da monarquia e dos privilégios. Necessitamos da igualdade para refundir, digamos assim num todo, a espécie dos homens, as opiniões políticas e os costumes públicos⁶⁸

Assim, o governo republicano era defendido na Venezuela como mediador das desigualdades historicamente forjadas ali, no entanto, com uma série de contradições que permearam sua prática política efetiva. Muitos desses elementos, constituintes da construção política de um ideal republicano, aparecem direta ou indiretamente na obra de Simón Rodríguez, o “sócrates de Caracas”, que serão, aqui, discutidos e analisados.

⁶⁷ Idem

⁶⁸ BOLÍVAR, Simón. Discurso pronunciado por ocasião da instalação do Congresso de Angostura (15/2/1819). Em: BELLOTTO, Manoel Lelo ; CORRÊA, Anna Maria Martinez (Org.). Simón Bolívar: política. São Paulo: Ática. 1983. p. 124. *Apud* TARASCONI, Fábio. *Ibid.* p. 71

Capítulo 3: República do *pueblo*, educação do *pueblo*

“Na América do Sul as Repúblicas estão *Estabelecidas* mas não *Fundadas*”⁶⁹. é com essa advertência⁷⁰ que Simón Rodríguez abre *Sociedades Americanas en 1828*. Destaca, a partir dessa constatação que a construção dos Estados e das nações sul-americanas deveria passar, necessariamente, pela agregação dos *pueblos* para consolidar um projeto político de República que fosse não apenas estabelecido, mas fundado em bases sólidas e com legitimidade política. Aqui, *pueblo* (com significado original de cidade ou aldeia) não parece ter sido empregado em sentido literal, mas metafórico. Observando a totalidade da obra e o conjunto de suas ideias, Rodríguez parece empregar *pueblo* para se referir à amplitude dos grupos sociais envolvidos nesse processo – algo próximo do conceito de povo –. Aponta, assim, já no início de sua obra, que não se pode empreender um projeto nacional sem levar em conta a questão social. Essa preocupação se sintetiza na afirmação de Rodríguez de que procura “reunir pensamentos em favor da causa social”, que será “sempre respeitável”⁷¹.

Assim, destaca-se em Rodríguez, portanto, não apenas a preocupação em estabelecer um projeto atrelado às demandas dos mais diversos segmentos sociais, como a crítica às cúpulas políticas que negam, no estabelecimento das Repúblicas ainda não fundadas, o seu elemento primordial: as classes populares identificadas e articuladas pela “causa social”. O “Sócrates de Caracas” deixa claro, desde o princípio, que seu projeto, mais do que uma elaboração intelectual repleta de originalidade, configura um amálgama de diversos autores; todos eles, porém, preocupados com essa causa e, portanto, recuperados em sua argumentação⁷².

Rodríguez é, como já foi dito neste trabalho, certamente um defensor do regime republicano. No entanto, suas preocupações parecem extrapolar os limites das discordâncias entre Monarquia e República. Com a vitória dos patriotas, parece voltar-se, sobretudo, para a garantia do cumprimento de uma República fiel aos ideais que a constroem enquanto sistema político: uma verdadeira República⁷³.

⁶⁹ RODRÍGUEZ, Simón. *Ibid.* p. 6

⁷⁰ Todas as citações das obras de Rodríguez presentes neste trabalho foram traduzidas e seu texto original, em espanhol, encontra-se em: RODRÍGUEZ, Simón. *Sociedades Americanas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1990.

⁷¹ RODRÍGUEZ, Simón. *Ibid.* p. 6

⁷² RODRÍGUEZ, Simón. *Ibid.* p. 6

⁷³ RODRÍGUEZ, Simón. *Ibid.* p. 7

Para isso, Rodríguez busca convencer os republicanos de quatro constatações. Em primeiro lugar, afirma que o estatuto real se construiu, em grande medida, por meio do emprego de atributos como dinheiro, autoridade e violência. Afirma, em seguida, que a respeitabilidade da autoridade depende de sua constância, que só é possível, por sua vez, quando a autoridade é conhecida por todos. Em terceiro lugar, o educador destaca que o *pueblo*, como entidade coletiva, geralmente suporta o despotismo sem senti-lo. Seria, portanto, função daqueles que o suportam e o sentem, se empenhar para que o *pueblo* deixe a objeção com relação à estrutura despótica que os cerca, voltando-se para a consolidação de sua dignidade. Rodríguez critica, ainda, aqueles que não se dedicam coletiva e arduamente a esta causa, ao apontar tal postura como uma comodidade e destacar que

do amor à comodidade nasce o amor ao poder, e dois efeitos que são tão congruentes no indivíduo produzem uma discordância na sociedade – todos se integram à comunidade por usufruir de seus bens –, mas quando se trata de fundir méritos particulares com a massa, cada um se subtrai para considerar-se sozinho e aumentar seu próprio valor⁷⁴

Por fim, Rodríguez aponta que não é função dos republicanos apenas lutar para que os *pueblos* percebam o peso do despotismo, mas fazer com que estes sintam os efeitos de uma transformação republicana⁷⁵; para ele, de nada adianta, especialmente do ponto de vista da utilidade política, que os *pueblos* não percebam a emergência de um novo modelo de vida que, por sua vez, seria tributário das transformações políticas mais amplas. Esse sentimento geraria, para Rodríguez, não apenas a identificação com o regime republicano, mas a forja de uma identidade comunitária necessária para a construção dessas nações.

Como se fará crer a um homem, distinguido por suas vantagens naturais, que o que carece delas é seu igual?

Como, pelo contrário, acreditará outro que nada lhe falta, quando está vendo que carece de tudo?

E ambos, como se convencerão de que passaram a outro estado, se se vêem sempre no mesmo?

Se discorre, se promete, se inflamam as esperanças... mas nada disto é tocado! O homem simples não gosta de hipóteses, porque não sabe supri-las (ou talvez não o possa). Proceda-se de outra forma e se exercitará sua sensibilidade.

Educação popular

Destinação a exercícios úteis

Aspiração plausível à propriedade.

⁷⁴ RODRÍGUEZ, Simón. *Ibid.* p. 18

⁷⁵ RODRÍGUEZ, Simón. *Ibid.* pp. 17-18

Rodríguez enuncia, assim, que a transformação do regime político, ou seja, a mudança da monarquia para a República, precisa construir sua legitimidade política a partir de uma mudança que se reflita nas condições de vida material dos mais diversos segmentos sociais. É necessário, portanto, estimular o sentimento de comunidade e atender a demandas objetivas, ligadas, por exemplo, à educação, exercício de atividade profissional e acesso à propriedade, elementos que configurariam, portanto, uma possibilidade de mudança tátil, para além de uma transformação abstrata que transformaria regimes políticos distintos em condições de vida semelhantes.

Ao discutir essa questão, Rodríguez denuncia um sério problema na constituição das sociedades americanas: a desigualdade racial, apontando que as transformações promovidas pela República não foram suficientes em integrar grupos racial e, conseqüentemente, social e economicamente excluídos. Rodríguez aponta que “os índios e os negros não trabalharam sempre para satisfazer escassamente suas poucas necessidades e com excesso as muitas demandas de seus senhores”⁷⁷. Afirma, portanto, que essas mudanças de vida que devem ser sentidas pelo *pueblo* para garantir a legitimidade da República precisam levar em conta a integração desses grupos racialmente excluídos das sociedades americanas, com suas perspectivas resumidas ao trabalho extenuante para garantir as necessidades de terceiros e não as suas próprias.

Outro elemento que chama atenção é o emprego do termo *Educação Popular*, que Rodríguez emprega justamente para classificar um sistema de educação que esteja voltado não apenas às elites locais, mas aos grupos ligados à “causa social”, marca de seu projeto pedagógico. Pensa, portanto, a Educação republicana como um elemento que deve estar voltado aos mais diversos grupos sociais – e raciais –⁷⁸, servindo, inclusive, à inserção desses grupos na atividade profissional especializada. Essas intenções já haviam sido ensaiadas com a criação da Casa de Indústria Pública em Bogotá, seu primeiro empreendimento educacional de grande porte após sua chegada na América. Instalada em Bogotá em 1824, a instituição deveria fornecer aos estudantes não apenas a instrução letrada, como o ensino de algum

⁷⁶ RODRÍGUEZ, Simón. *Ibid.* p. 19

⁷⁷ RODRÍGUEZ, Simón. *Ibid.* p. 32

⁷⁸ RODRÍGUEZ, Simón. *Ibid.* p. 67

ofício. Portanto, “a ideia de fundir num mesmo processo pedagógico a instrução e o ensino de ofícios já está traçada” em 1824, e assume um novo papel social em 1828, quando o educador incorpora em suas propostas a forte defesa de uma educação voltada de forma ampla aos mais diversos segmentos sociais.⁷⁹

A proposta de fusão de elementos que, à primeira vista, são considerados dissociáveis do ponto de vista pedagógico, revela outra marca de Rodríguez expressa em *Sociedades Americanas en 1828*: a amplitude das ciências. O educador realiza, assim, uma defesa de um projeto educacional que articule tudo o que é considerado saber, mesmo que alguns sejam mais importantes ou úteis que outros, porque “a instrução é sempre útil”⁸⁰. Essa gradação de importância, por sua vez, seria tributária da necessidade; “uma coisa é importante porque agrada o que se necessita”⁸¹, ou seja, o saber assume uma posição de utilitaridade, expressando a inserção de Rodríguez no paradigma moderno. O saber é importante porque é útil, mas essa utilidade está necessariamente vinculada à ocupação de uma função social atribuída a partir do trabalho e da contribuição desse trabalho para a unidade comunitária que o educador tanto defende. Assim, embora os jovens devam, de fato, instruir-se em todas as ciências, sua instrução deve se voltar, prioritariamente, naquilo que lhes é necessário e, sobretudo, em suas obrigações sociais para com a República.

A República deve, portanto, garantir a adesão do *pueblo* a seu projeto político, e disso depende a soberania popular na República.

Povo soberano!... está muito bem

Eu o represento!... como?

Eu o defendo!... com o que?

Onde está o Soberano?

Nas ruas brincando quando criança?

Dissipando todo o tempo da sua juventude em prazeres?

Calculando incertezas em sua virilidade?

Vivendo de uma renda escassa ou chorando miséria quando velho?⁸²

⁷⁹ TARASCONI, Fábio. *Op. cit.* p. 46

⁸⁰ RODRÍGUEZ, Simón. *Op. cit.*, p. 32

⁸¹ RODRÍGUEZ, Simón. *Op. cit.*, p. 33

⁸² RODRÍGUEZ, Simón. *Ibid.* p. 33

A ironia presente no trecho acima consiste justamente na denúncia de que um *pueblo*, sem dedicar-se à causa republicana comunitária por não se sentir atraído por seu projeto, não pode ser soberano. Quando isso acontece, a noção de soberania se reduz à de um *pueblo* que, dentro de um limite ignorante, assume uma perspectiva individualizada de soberania que não é rica ou verdadeira em qualquer aspecto⁸³. A consolidação, portanto, da República, bem como a soberania popular dela decorrente, deveriam estar necessariamente imbricadas com a adesão e participação ativas do *pueblo*.

Esse *pueblo*, por sua vez, é o sujeito das *luzes e virtudes* sobre as quais discorre Rodríguez em *Luces y Virtudes Sociales*, publicado em 1834. Na obra, Rodríguez analisa elementos ligados à instrução nas sociedades em geral, sendo as luzes e virtudes elementos constituíveis a partir da educação. O objeto dessa instrução, por sua vez, consiste na construção de uma sociabilidade cujos ideais devem ser propagados por meio das instituições escolares. As escolas, assim, assumem um papel fundamental na difusão de ideais que tornem as sociedades republicanas, de fato, virtuosas.

Aqui, chama atenção o emprego do termo *luzes*, em consonância com o período ilustrado que caracterizou a Europa com a qual Rodríguez teve contato no início do século XIX. Nas palavras de Rodríguez, “o governo republicano é protetor das luzes sociais, porque suas instituições sabem que sem luzes não há virtudes”⁸⁴; ou seja, uma república virtuosa só poderia ser a partir das ideias propostas pelo Iluminismo: luzes adquiridas sobre a vida que garantiria a verdadeira desvelação da verdade, que não poderia ser ocultada quando descoberta pela natureza dominada a partir da instrução⁸⁵.

A influência do pensamento ilustrado nas propostas de Rodríguez se evidencia, por exemplo, quando o educador aponta que

só a **RAZÃO** opera as mudanças **ÚTEIS** porque é a expressão da necessidade e, por expressão da necessidade, deve entender as coisas em um Estado e exigir o que sua natureza ordena que seja feito, não o que a vontade do homem pretende fazer. Não há prestígio que sustente o poder absoluto: os monarcas mais altivos se moderam, e os que são menos, cedem. Em lugar deles, como antes, **AS NAÇÕES!!** estão satisfeitas em representá-los. Suas funções foram reduzidas aos tubos dos termômetros, indicando o grau de civilização de cada *pueblo*, no qual o monarca absoluto não agrega o povo⁸⁶

⁸³ *Idem*.

⁸⁴ RODRÍGUEZ, Simón. *Ibid.* p. 199

⁸⁵ RODRÍGUEZ, Simón. *Ibid.* p. 234

⁸⁶ RODRÍGUEZ, Simón. *Ibid.* p. 24

O excerto acima evidencia alguns elementos fundamentais para compreender a aproximação, em *Luces y Virtudes Sociales*, entre Rodríguez e o pensamento ilustrado. Nele, o educador faz uma defesa clara e evidenciada (com grifos seus) da valorização da razão como instrumento para se alcançar as transformações que são úteis do ponto de vista social. O racionalismo é visto, portanto, como o motor fundamental de transformação, bem como as nações que emergem como substitutas do poder monárquico solapado perante o pensamento ilustrado – na Europa, com a ascensão de revoluções de caráter liberal, e na América, com o questionamento do sistema colonial e a formação, ainda, de Repúblicas, à exceção do Brasil – . Ainda, essas nações republicanas tinham um dever fundamental mediante o declínio da legitimidade monárquica: garantir que o *pueblo* conseguisse representar, de fato, os diversos segmentos com parte nessa sociedade.

Ainda, Rodríguez atribui um significado fundamental à noção de liberdade, tão cara ao pensamento ilustrado, ao afirmar que

Não é um país livre aquele que teme a desigualdade de direitos. Nem próspero aquele que conta **MILHÕES** de miseráveis. Não há **LIBERDADE** onde há **SENHORES**, nem prosperidade onde a **CASUALIDADE** determina a sorte social. Chegou a hora de pensar na **UNIÃO** e na **LÓGICA**, em **ORGANIZAR** e **INSTRUIR** na **SOCIEDADE** e no **ENSINO**. Não há de haver **OCIOSIDADE** nem **IGNORÂNCIA**⁸⁷

O educador atrela, como podemos observar, a liberdade à questão social ao afirmar que um país onde a desigualdade de direitos promove temor, onde há a subjugação de determinados grupos a senhores ou patrões e onde a função social é determinada pelas coincidências não pode se dizer livre. Se aproxima, nesse sentido, da percepção da República como uma *coisa pública* não só do ponto de vista da representação política, mas da possibilidade de direitos, trabalho e condições de vida em geral. Esses elementos, por sua vez, estão diretamente relacionados com a necessidade da instrução: é a sistematização e a educação da sociedade que permite ao *pueblo* abandonar qualquer condição possível de ociosidade ou ignorância e, portanto, integrar um corpo social dedicado à fundação da República. Uma República que, de acordo com Rodríguez, deve atender, do ponto de vista pragmático, as necessidades políticas e sociais desses grupos.

É nesse sentido que o professor destaca que “o bem social depende do saber”⁸⁸, concebendo, portanto, os projetos de educação como parte primordial da garantia das

⁸⁷ RODRÍGUEZ, Simón. *Ibid.* pp. 242

⁸⁸ RODRÍGUEZ, Simón. *Ibid.* p. 244

transformações que a República deve, para ele, buscar garantir. Para Rodríguez, a República deve constituir-se como uma unidade política capaz de integrar o *pueblo* e interesses particulares (atribuídos às elites que comandam o processo): não há, portanto, República sem *pueblo*, onde só os interesses particulares imperam. Portanto, se a República deve integrar o *pueblo* (pois sem ele não há unidade política) e se a educação é parte da fundação desse sistema político, o ensino deve integrar o *pueblo*, em vez de se estabelecer como mero reflexo de interesses particulares das elites. Rodríguez afirma que

Os homens se reúnem por seus interesses e, buscando cada um sua conveniência, sem consultar a de outros, verão todos o fim da união, porque os interesses se chocam. Este é o motivo de todas as desavenças e estas, a causa das guerras. As luzes, por sua vez, se adquirem com a experiência do pensar – que pensando se tem descoberto, que o único meio de estabelecer a boa inteligência é fazer com que **TODOS PENSEM** no bem comum e que esse bem comum é a **REPÚBLICA**⁸⁹

Assim, para o educador, o sentimento de unidade e pertencimento do qual depende a fundação republicana – ou seja, a construção da legitimidade política do regime recém-estabelecido – depende não só de uma sistematização da difusão da razão por meio das escolas, mas de uma educação cujo objetivo seja a integração a esse “bem comum”, que é a República. Tal organização política, por sua vez, só pode ser compreendida como um bem comum para o *pueblo* caso se reflita como um sistema que integre os interesses do *pueblo*. A razão, portanto, em Rodríguez, aparece como meio de obtenção da liberdade – que tem, por sua vez, uma concepção que não se restringe à liberdade política ou civil, mas ao livre acesso à educação e ao exercício profissional que permitiria, ao *pueblo*, integrar-se ao projeto de uma nação verdadeiramente livre –.

Rodríguez concebe, nesse sentido, a educação fora de um regime de propriedade. Afirma contundentemente que “os conhecimentos são propriedade pública”⁹⁰. Não pode, portanto, ser privado a determinados grupos distintos da sociedade; e nem deve, na medida em que essa privação faz com que apenas alguns se voltem para a manutenção e consolidação da República, o que prejudica sua unidade política e sua integridade perante possíveis desavenças.

Tem-se escrito muito para pôr em prática a ideia da República, foi da cabeça às mãos e nas mãos permanece: é necessário que se retorne a ideia à **CABEÇA**, pois as **FORMAS** estão desacreditando a **IDEIA**. Não se chamem **REPUBLICANAS** porque não o são e não o são porque **NÃO HÁ PUEBLO**. O *pueblo* não tem luzes; representem-o os que as têm, sem dizer que o *pueblo* os elegeu porque na realidade de verdade **NÃO É ASSIM**.⁹¹

⁸⁹ RODRÍGUEZ, Simón. *Ibid.* pp. 244-245

⁹⁰ RODRÍGUEZ, Simón. *Ibid.* p. 245

⁹¹ RODRÍGUEZ, Simón. *Ibid.* p. 247

No trecho acima, Rodríguez aponta que o *pueblo* é parte fundamental da República, cuja manifestação prática deve refletir seu ideal. Afirma, ainda, que o *pueblo* não tem luzes, uma vez que a instrução não lhes é garantida; compreende, portanto, a razão como algo que não pode ser atribuído ao *pueblo* que, por sua vez, não se vê representada por aqueles que comandam a república. Em primeiro lugar, porque não tem acesso garantido às luzes que o faria defender a República como "bem comum"; em segundo lugar, porque não vivencia mudanças experimentadas graças à transformação política; finalmente, porque seus interesses sequer são levados em conta por muitas formas que se dizem republicanas e que, para Rodríguez, apenas desacreditam o ideal da República.

O educador postula, portanto, que apenas por meio de uma educação voltada para todos a República pode lograr êxito como modelo político alternativo ao Antigo Regime decadente. Em *Extracto Sucinto de mi obra sobre la educación republicana*, publicado em 1849, Rodríguez discute seu projeto pedagógico comprometido com a causa social e com uma educação que, para o educador, deve ser essencialmente popular. De acordo com Rodríguez, o projeto pedagógico vigente de um país é importante de tal forma que, para ele, “a primeira escola é a que deve, sobre todas as coisas, ocupar a atenção de um Governo liberal”⁹².

É interessante notar como a persistência, no pensamento de Rodríguez, do condicionamento da ideia de liberdade à sensibilidade com questões sociais, que envolvam, direta ou indiretamente, a integração dos interesses do *pueblo* aos projetos nacionais em construção. Noções como a de civilização e de ilustração constituem, para o educador, termos vazios, a menos que sejam explicitados seus conteúdos que, para ele, não podem, em hipótese alguma, ignorar a “causa social”⁹³.

O educador destaca que “a missão de um Governo Liberal é cuidar de todos, sem exceção, para que cuidem de si mesmos depois e cuidem de seu governo”. Portanto, a atenção dos mais diversos segmentos sociais para com a boa manutenção do regime político depende de que relação o regime estabelece com esses grupos, como Rodríguez denuncia exaustivamente. Afirma, ainda, que “a ignorância dos princípios SOCIAIS é a causa de todos os males que o homem comete consigo e com os outros”⁹⁴.

⁹² RODRÍGUEZ, Simón. *Ibid.* p. 279

⁹³ RODRÍGUEZ, Simón. *Ibid.* p. 281

⁹⁴ Idem

Em *Extracto Sucinto de mi obra sobre la educación republicana*, o educador busca discutir questões relativas à construção e manutenção de escolas voltadas à instrução pública. Discute elementos pragmáticos, como a necessidade de investimentos, a função de seus reitores e os efeitos da instrução, além de acusar que é chamado de louco pelas elites republicanas da América.

Ao discutir a subsistência das instituições escolares, Rodríguez aponta que, sem recursos financeiros, as intenções dos diretores, por melhores que sejam, não se refletirão em êxito. Acusa, ainda, que caso a insuficiência desses recursos não permita a propagação geral da instrução – como defende seu princípio de educação popular –, seus efeitos serão sentidos de forma direta com a expansão da pobreza. Discute, ainda, questões metodológicas ligadas ao processo de ensino, dedicando-se à defesa de métodos racionais, atrelados às necessidades prioritárias dos grupos sociais⁹⁵.

As escolas voltadas, principalmente, às necessidades apresentadas por esses grupos são as primeiras escolas, que devem, para Rodríguez, oferecer meios de se comunicar, ligados ao cálculo, fala, raciocínio, escrita e leitura e meios e de assumir um novo estatuto na sociedade. Os meios para se atingir esse novo estatuto, para o educador, se ligam diretamente à possibilidade do exercício profissional. Desse modo, as primeiras escolas devem estar voltadas a ensinar o valor do trabalho, a concepção de propriedade e a importância da divisão do trabalho.⁹⁶

Os valores tratados como necessários, portanto, para a educação do homem para a vida em sociedade, estão em consonância com a noção moderna de trabalho. Há, aí, uma concepção de desenvolvimento ligada, necessariamente, à intensificação da produtividade. Essa produtividade e esse trabalho, por sua vez, quando instruídos, são meios de se alcançar a civilização – dos moldes europeus – que pretendem os governos ditos liberais. A escola, desse modo, é compreendida como um catalisador do processo de civilização das Repúblicas Americanas por meio do trabalho, e tal civilização só pode ser alcançada por meio de uma educação cuja causa social seja primordial, uma educação popular.

⁹⁵ RODRÍGUEZ, Simón. *Ibid.* p. 286

⁹⁶ RODRÍGUEZ, Simón. *Ibid.* p. 289

É sobre esse ideal que Rodríguez se debruça em *Nota sobre el proyecto de educación popular*, um apêndice incluído em um de seus livros⁹⁷. Rodríguez aponta que, ao contrário do que se pode pensar, o seu projeto de educação popular não trata-se de uma elaboração de fundações de piedade, mas de estabelecimentos sociais baseados em fórmulas que, para ele, devem ser características da educação republicana. E são um experimento pedagógico novo porque fazem parte de uma nova experiência política: a República, que exige de seus diretores valores tão ou mais incisivos que de seus presidentes. São esses a moralidade, a preocupação com a causa social, o domínio de artes, ofícios e ciências exatas, o conhecimento a respeito do *pueblo*, os bons modos, a capacidade de relação com os mais diversos grupos sociais, a capacidade de comunicação, o bom humor, a iniciativa e a prudência⁹⁸. Aqui, chama a atenção como a operacionalidade desses valores é pensada, por Rodríguez, como uma forma de constituir as instituições ligadas à educação popular lugares verdadeiramente acolhedores para o *pueblo*. A preocupação com as causas sociais, o conhecimento sobre o *pueblo* e a capacidade diversificada de comunicação estão ligadas, sobretudo, à garantia de que essa sociedade republicana tenha uma educação republicana que seja, de fato, de domínio público e, portanto, estejam voltadas, de fato, ao *pueblo*, grupo a que Rodríguez dispensa sua atenção em todas as obras aqui analisadas e discutidas.

⁹⁷ O livro que recebe essa nota como apêndice é *El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas defendidos por un amigo de la causa social* (Arequipa, 1830).

⁹⁸ RODRÍGUEZ, Simón. *Ibid.* pp. 256-258

Conclusão

Ao longo deste trabalho, procurou-se desenvolver uma análise a respeito do projeto de Simón Rodríguez, buscando discutir suas relações com o contexto no qual o mesmo se insere e evidenciar as tensões sociais envolvidas no debate da construção das Repúblicas da América do Sul.

O educador se inseriu num contexto revolucionário marcado não apenas pela transformação das relações políticas, mas pela mudança do pensamento político que orientava essas relações. As Revoluções de Independência, assim, se guiaram pelo pensamento ilustrado, acessível a um grupo seletivo que integrava uma elite que não era apenas econômica e, agora, política, mas letrada.

A instauração, portanto, de uma República que emerge a partir da crítica dos privilégios típicos do autoritarismo monárquico, mantém em suas estruturas uma reconfiguração de um sistema marcado, também, por privilégios, mesmo que com uma transformação fundamental e sistêmica em sua cultura política. São esses privilégios que Rodríguez ataca, em diversos momentos, ao apontar que a República não pode ser construída sem ter como núcleo central a questão social.

Para Rodríguez, a República deve, a partir da preocupação com a causa social, da qual ele se diz um defensor, integrar o *pueblo* como núcleo fundamental do regime político recém-instaurado. Isso porque, de acordo com o autor, é fundamental reduzir as tensões no interior dos Estados recém-formados e manter a unidade política que pode garantir a harmonia necessária à consolidação da legitimidade política desses regimes. E também porque, de acordo com o educador, não é possível conceber um processo de civilização dessas sociedades sem a dedicação de todos os grupos sociais a este fim; esse esforço, por sua vez, só seria possível se esse *pueblo* se sentisse parte, de fato, do projeto republicano, e enxergasse as transformações promovidas pela ruptura com a monarquia de forma pragmática.

Rodríguez atrela, assim, a República ao acesso necessário a elementos como trabalho, educação e participação política. A educação seria a solução primordial para garantir a unidade política necessária à fundação das Repúblicas estabelecidas. Levando em conta, portanto, a condição extremamente excludente das sociedades na América, elaborou um projeto de educação sensível a essas tensões e que buscava atendê-las de um ponto de vista prático: a educação sendo pensada para atender necessidades, afinal de contas.

Para Rodríguez, a consolidação das Repúblicas a partir dos Estados recém libertos da opressão colonial dependia diretamente de que relação esses mesmos Estados desenvolveriam com a causa social. A República tinha o dever, portanto, de ser um catalisador de transformações sociais, ligadas ao combate à miséria por meio da inclusão pelo trabalho, a ampliação da inclusão cidadã por meio do exercício do livre pensar e o ataque às estruturas de subordinação dos povos racialmente excluídos nessas sociedades. A educação era, portanto, vista como uma frente fundamental para a garantia das democracias liberais nesses Estados. Liberdade essa, no entanto, que não poderia ser concebida, para Rodríguez, por fora da luta pela melhoria das condições de vida de todos. A educação popular, assim, deveria estar voltada a esse princípio.

Nas obras aqui analisadas, Rodríguez defende um projeto pedagógico voltado não apenas para a integração desses grupos sociais, como também para a resolução de algumas de suas demandas primordiais. Se dedica, portanto, a pensar uma escola voltada para o ensino de ofícios; por um lado, para garantir a inclusão econômica de grupos que não mais aguentariam o trabalho extenuante e sem significado, por outro, para contribuir com um processo de civilização orientado pelo pensamento ilustrado e, conseqüentemente, pela defesa da razão.

Razão essa que não deveria, de forma alguma, se restringir a determinados grupos pré-definidos por suas posições políticas, sociais, ou econômicas. A razão era necessária ao bem comum da República: para que o regime se fundasse, além de se estabelecer, era preciso que todos os conhecessem e se identificassem com ele a partir de suas próprias conquistas e de transformações observáveis a partir da realidade material microcós mica.

Assim, essa razão deveria ser propagada a todos por meio das escolas, seu meio de difusão fundamental: brancos, negros e pardos, dos mais diversos extratos sociais, todos parte de um experimento político que depende desses grupos para lograr êxito e que, portanto, dependeria da razão desses grupos – e conseqüentemente da educação – para se legitimar do ponto de vista coletivo.

A divergência entre Simón Rodríguez e as elites *criollas* que não financiaram ou encorporaram seu projeto político-pedagógico, portanto, consiste fundamentalmente na noção de quem deve, de fato, integrar a República moderna e a democracia liberal que se instauram nas Américas com o solapamento do Antigo Regime.

Fica evidente, desse modo, que a obra de Rodríguez expressa uma posição específica do autor a respeito da concepção de República em disputa nesses Estados recém-independentes. Tal formulação política, portanto, longe de ser um consenso, era permeada por uma série de controvérsias indicadas, em parte, na obra de Rodríguez, que marca uma posição particularmente distinta daquela assumida pela elite *criolla*. Trata-se, portanto, de noções radicalmente diferentes a respeito do regime político recém-instaurado: para aqueles que o derrotaram, uma concepção de República em que a educação de todos não é prioritária e nem sequer desejável, assim como a transformação de suas condições de vida materiais; para o derrotado, a ideia de que não há República verdadeira sem a integração do *pueblo*, e de que nenhuma pátria pode ser verdadeiramente livre se não for, também, verdadeiramente republicana.

Referências

Referências Bibliográficas

ARENDRT, Hannah. O significado da revolução. In: *Da revolução*. São Paulo: Ática, 1990. pp. 17-46.

BOBBIO, Norberto; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Brasília: Editora UNB, 1998. pp. 1108-1109.

DURÁN, Maximiliano. La supuesta influencia de Rousseau en el pensamiento de Simón Rodríguez: la 'tesis del Emilio'. *Iberoamerica, Revista del Instituto iberoamericano de Berlin*, ano XII, nº 42, 2011. pp. 7-20.

GOUVEIA, Maria de Fátima. Revoluções e independência: notas sobre o conceito e os processos revolucionários na América Espanhola. In: AZEVEDO, Cecília; RAMINELLI, Ronald (org.). *História das Américas: novas perspectivas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. pp. 275-294.

GUERRA, François-Xavier. Identidades e independencia: la excepción americana. *Cuadernos de História Latinoamericana* 2. Agosto, 1994. pp. 1-31

GUERRA, François-Xavier. *Modernidad e independencias: ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. Madrid: Editorial Mapfre, 1992.

KOHAN, Walter. *O mestre inventor. Relatos de um viajante educador*. São Paulo: Autêntica, 2015.

MÄDER, Maria Elisa. Revoluções de Independência na América Hispânica: uma reflexão historiográfica. In: *Revista de História da USP*, nº 159, 2º semestre de 2008. pp. 225-241.

PRADO, Maria Ligia Coelho. Simón Rodríguez: mestre de primeiras letras e as ideias sem fronteiras. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMAN Jr., Moisés (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

POCOCK, John Greville Agard. *Linguagens do Ideário Político*. São Paulo: EDUSP, 2003.

QUINTERO, Inês. A independência da Venezuela: resultados políticos e alcances sociais. In: *Revoluções de independências e nacionalismos nas Américas*. Vol. 3: Nova Granada, Venezuela e Cuba. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

RODRIGUEZ, Simón. *Inventamos ou erramos?* São Paulo: Autêntica, 2016.

SABATO, Hilda. Soberania Popular, Cidadania e Nação na América Hispânica: a experiência republicana no século XIX. *Almanack Braziliense* [recurso eletrônico] nº 9, São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, maio de 2009. pp. 5-22.

SKINNER, Quentin. *Visões da política*. Miraflores: Difel, 2005.

TARASCONI, Fábio. *As ideias de Simón Rodriguez: a “educação social” republicana à época de formação dos Estados Nacionais Hispano-americanos*. Dissertação: Mestrado em História Social. Rio de Janeiro, UNIRIO, 2015.

THIESSEN, Anne-Marie. A nação como horizonte. In: *A criação das Identidades Nacionais*. Lisboa: Temas & Debates, 2000, p. 285-325.

Fontes

RODRIGUEZ, Simón. *Sociedades Americanas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1990.